



## **Facultad de Educación**

### **MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Educación emocional en la formación del profesorado de secundaria.**

**Emotional education in Secondary teachers' education.**

**Alumna:** Elena Isabel Gómez Viejo

**Especialidad:** Geografía e Historia

**Directora:** Susana Lázaro Visa

**Curso académico:** 2020/21

**Fecha:** 17 de junio 2021

## Resumen:

La educación emocional ha de entenderse como un proceso educativo continuo y permanente que permite al individuo potenciar el desarrollo de sus competencias socioemocionales. En este trabajo se analizará la importancia de incluir dicho aprendizaje en la formación inicial y continua de los docentes y, así, potenciar un desarrollo de aspectos sociales y emocionales del profesorado de secundaria.

En este sentido, este trabajo pretende conocer el estado actual de los programas de educación emocional dirigidos a los docentes de secundaria a través del análisis de qué es la educación emocional, qué beneficios reportaría tanto a los profesores de secundaria como al alumnado, y el análisis de algunas propuestas que ya se han puesto en marcha. De esta manera se busca poner de manifiesto la necesidad de poner en marcha programas que permitan promover el desarrollo de las competencias emocionales por parte de los docentes de secundaria tanto durante su formación inicial como permanente.

Palabras clave: Formación de profesores, desarrollo docente, competencias emocionales, educación emocional.

## Abstract:

Emotional education should be understood as an educational process that should be continuous and permanent which promote the development of individuals 'emotional competencies. This work will analyse the importance of including the emotional education on the initial and permanent teachers 'training programs and, this way, encourage the development of the social and emotional skills of the secondary teachers.

In this line, the present work wants to show how is the state of the question around the programs of emotional education for Secondary education teachers, what benefits the develop of emotional competencies can have on the teachers and students; and remark the importance of developing training programs for Secondary teachers.

Key words: Teacher training; teacher competences, emotional competencies, emotional education.

## Índice:

Resumen:.....	2
Abstract: .....	2
1. Introducción.....	4
2. La educación emocional.....	6
2. 1. Las competencias emocionales. ....	10
3. La educación emocional para el bienestar personal y profesional del docente. ....	15
3.1. Salud emocional en los profesores de secundaria.....	15
3.2. Necesidad del desarrollo de competencias emocionales en los docentes de secundaria.....	19
4. La formación en competencias sociales y emocionales para el profesorado de secundaria. ....	23
4.1. Educación emocional para docentes de secundaria en la formación inicial. ....	23
4.2. Educación emocional para docentes de secundaria en la formación permanente. ....	26
4.3. Programas de formación emocional dirigidos a docentes de secundaria.....	28
5. Propuesta de asignatura sobre Educación Emocional en la formación inicial para docentes de secundaria. ....	31
6. Conclusiones.....	38
7. Bibliografía.....	40

## 1. Introducción.

La formación en competencias emocionales del profesorado es necesaria para su adaptación exitosa al entorno, previniendo desajustes en su salud mental y favoreciendo la creación de entornos favorecedores de aprendizaje para el alumnado. Sin embargo, no existen muchas líneas de formación dirigidas a los docentes de secundaria que favorezcan la formación de las competencias emocionales, tanto en su formación inicial como permanente.

La educación emocional es fundamental para el desarrollo integral de las personas, puesto que proporciona recursos y estrategias para afrontar los retos que les plantea su vida cotidiana y profesional. Sin embargo, a pesar de haber un esfuerzo claro por integrar la educación emocional en las aulas de educación Secundaria, aparentemente, no hay un plan claro e integrado en la formación inicial o continua de quienes van a ser docentes en esta etapa y fomentar el desarrollo de sus propias competencias emocionales mediante la educación emocional y su desarrollo personal

Para conocer con mayor precisión el estado de la cuestión y, a partir de ahí, poder realizar una propuesta sobre cómo incorporarlo en su formación, el presente trabajo se centra en la realización de una revisión bibliográfica sobre cómo trabajar las competencias emocionales de los docentes de secundaria. Para ello, en primer lugar, se recoge un breve marco teórico sobre qué es la educación emocional y se aportan evidencias sobre la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes de secundaria. Segundo, se describirán algunos de los programas de educación emocional dirigidos a docentes tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. Por último, y en base al análisis del contenido del marco teórico, se proponen algunas directrices psicopedagógicas y metodológicas para integrar el desarrollo de las competencias emocionales en los planes de formación inicial del profesorado de secundaria a modo de propuesta de actuación.

Este trabajo se sustenta en dos ideas principales. Por un lado, la trascendencia del desarrollo emocional de los docentes de Secundaria como un factor protector frente a problemas de salud y vía de promoción del bienestar tanto emocional, como social y laboral, del docente. No podemos ignorar que el docente es un ser social y

emocional en sí mismo, y por tanto debe formarse para poder desempeñar su trabajo de manera que le reporte bienestar y no afecte a su propio bienestar socioemocional. Por otro lado, en la necesidad de poner de relieve la importancia del desarrollo de las competencias emocionales de los docentes de secundaria para que puedan transmitir ese aprendizaje a sus alumnos y alumnas y crear ambientes positivos en el aula que fomenten y favorezcan el aprendizaje.

## 2. La educación emocional.

La educación emocional es la parte de la educación que contribuye al desarrollo integral de la persona promoviendo el desarrollo del conocimiento de sus propias emociones y su manejo. Un correcto manejo de las emociones y las habilidades afecta directamente a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales además de tener influencia directa con el rendimiento académico y laboral. Se podría incluso decir que “muchos de los problemas de la sociedad actual son una clara manifestación del analfabetismo emocional” (Bisquerra, 2018).

Los fundamentos de la educación emocional parten de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Gardner con su investigación identificó y definió ocho tipos de inteligencias (Gardner, 1987):

- Inteligencia lingüística: capacidad de comunicarte con los demás dominando el lenguaje y la escritura, así como el lenguaje no verbal.
- Inteligencia lógico-matemática: es la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de ecuaciones matemáticas
- Inteligencia espacial: es conocida también como inteligencia visual-espacial, y hace referencia a la capacidad para visualizar imágenes mentales, dibujar, observar y detectar los detalles de los objetos desde diferentes ángulos.
- Inteligencia musical: capacidad para tocar un instrumento y/o leer y componer letras musicales.
- Inteligencia corporal y cinestésica: se refiere a las habilidades motrices y corporales, englobándose en este tipo la capacidad para expresar sentimientos mediante habilidades físicas.
- Inteligencia intrapersonal: capacidad para comprender y regular las propias emociones.
- Inteligencia interpersonal: capacidad para intuir y advertir detalles en las palabras, gestos, objetivos o metas de otras personas. Esta inteligencia hace referencia a la capacidad empática de la persona.

- Inteligencia naturalista: esta inteligencia fue añadida posteriormente, en concreto en el año 1995 (Kassem, 2002). Gardner consideró que esta inteligencia es una de las más esenciales para la supervivencia del ser humano. Hace referencia a la capacidad para detectar, distinguir y englobar plantas, animales, fenómenos climáticos y cualquier otro objeto existente en el entorno, así como la utilización de los recursos medioambientales disponibles.

Para entender la importancia que tiene hoy en día el concepto de inteligencia emocional tenemos que tomar no solo el trabajo de Gardner como base, sino también el desarrollo que hizo de dicho concepto Salovey y Mayer con los planteamientos relativos a la Inteligencia Emocional y agradecer su difusión a Goleman a partir de 1995 (Kassem, 2002). El concepto “educación emocional” aparece por primera vez en el año 1966 en la revista *Journal of Emotional Education* (Pérez-González y Pena, 2012).

En la actualidad, las investigaciones sobre inteligencia emocional han revelado que tanto la inteligencia emocional como las competencias socioemocionales constituyen “una ventajosa herramienta personal para “lograr mayores niveles de adaptación personal, familiar, social, académica, vocacional y profesional” (Pérez-González y Pena, 2012, p.32).

Podríamos considerar la educación emocional como “un saber instrumental que ha de encuadrarse en un marco ético que le indique los fines, y debe prolongarse en una educación de las virtudes que permita realizar los valores fundamentales” (Marina, 2005, p. 33). Bisquerra (2000, p. 242), un gran referente en el campo de la educación emocional realiza la siguiente definición sobre la educación emocional:

La Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Por tanto, la educación emocional constituye un elemento indispensable en la educación que contribuye a mejorar tanto los recursos psicológicos que permiten al individuo relacionarse con los demás como consigo mismo y permite a las personas afrontar sus vidas de manera satisfactoria (Pérez-González y Pena, 2012).

La educación emocional recibe la nomenclatura de SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) en el Reino Unido o SEL (*Social and Emotional Learning*) en Estados Unidos. Las bases de SEL siguen la premisa de que todos los problemas que afectan al desarrollo de las personas están causados por los mismos factores de riesgo emocional y social y, por tanto, las maneras de prevenir esto será mediante el desarrollo práctico de competencias y habilidades emocionales a través de la educación (Fernández-Berrocal et al., 2011). Siguiendo las líneas de SEL, en 2009, se propone un marco integrador para coordinar todos los programas específicos que se aplican en la escuela estadounidense denominado CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) y que pronto se convertiría en una institución de referencia internacional en materia de educación emocional (Pérez-González y Pena, 2012).

En los ámbitos académicos de lengua española se habla de alfabetización emocional, educación emocional o socioemocional para dar nombre a la parte de la educación que busca el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales (Bisquerra, 2010). Y al igual que en las líneas de pensamiento inglesas y estadounidenses, las corrientes de la educación emocional sostienen que esta debe tener un carácter participativo e integrado dentro de la estructura académico-docente-administrativa de las instituciones educativas. Por tanto, requiere de la acción conjunta u cooperativa de todos los que integran dicha estructura, así como de un proceso que exige la participación individual y la interacción social de los individuos (Vivas, 2003).

El objetivo central de la educación emocional es el desarrollo de las competencias emocionales y sociales; aprender a conocer cómo funcionan las emociones y aprender a regularlas de forma apropiada. Sin embargo, es de gran importancia su matiz social. No podemos considerar la educación emocional como una educación orientada al bienestar personal de carácter egoísta. La educación emocional debe ir entrelazada con una educación en valores y orientada al bienestar social común (Bisquerra y Pérez 2012).



Este objetivo que une y remarca tantos aspectos importantes del desarrollo del individuo y de su papel en la sociedad, ha llevado a múltiples interpretaciones o enfoques. Marina (2005, p.29) hace una breve reflexión sobre los enfoques y movimientos que se están dando dentro de los distintos proyectos de la educación socio- emocional:

- Movimiento de educación emocional.
- Movimiento de salud mental.
- Movimiento de educación del carácter.
- Movimiento de Psicología positiva.
- Movimiento de educación para la convivencia.
- Movimiento para fomentar comportamientos prosociales.
- Movimiento para aumentar el capital social.
- Movimiento de Educación ciudadana.
- Movimiento de Servicios a la Comunidad.
- Movimiento de educación en valores.

Como base para los planteamientos que recogeremos en este trabajo tomaremos como referencia el movimiento de educación emocional y consideraremos como objetivos indispensables de esta rama de la educación los señalados por Bisquerra (2016a):

- Desarrollar las competencias emocionales.
- Crear climas emocionales favorables al aprendizaje y el bienestar.
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Denominar las emociones correctamente.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Aumentar el umbral de tolerancia a la frustración.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.

- Desarrollar competencias para la resiliencia.
- Aprender a fluir.

La educación emocional, por tanto, pretende educar la manera que el individuo se relaciona emocionalmente consigo mismo y con los demás desde una marcada dimensión ética y moral. Para ello es necesario tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás.

## 2. 1. Las competencias emocionales.

Las competencias emocionales son entendidas como la conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás que permiten interactuar con las demás personas o con uno mismo de forma satisfactoria (Vaello, 2009). Las competencias emocionales nos facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral y tienen su papel protagonista en la construcción de la convivencia y el bienestar. Es, por tanto, un tipo de competencias básicas para la vida e indispensables para el desarrollo cognitivo y la adecuada adaptación al contexto (Palomera et al., 2008).

Las competencias emocionales cobran importancia desde el momento en que facilitan una mejor adaptación al contexto y favorecen un mejor afrontamiento a las circunstancias de la vida. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc. (Pérez-Escoda et al., 2010, p. 369).

Una de las propuestas de agrupamiento de las competencias emocionales desarrollada en nuestro país sería la propuesta por Rafael Bisquerra (2018) que agrupa las competencias emocionales en base a los siguientes términos:

- **Conciencia emocional:** consistiría en la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás además de captar el clima emocional de un contexto determinado. Las microcompetencias que se incluirían en este apartado serían:

- Toma de conciencia de las propias emociones.
- Dar nombre a las propias emociones.
- Empatía.
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- Detectar creencias.
- Concentración.
- Conciencia ética y moral que conlleven a un comportamiento ético a favor del bienestar social general.
- **Regulación emocional:** capacidad para el manejo adecuado de nuestras emociones y su mantenimiento de forma adecuada, para ello se debe conocer la relación existente entre la emoción, la cognición y el comportamiento. Se configuraría por las siguientes competencias:
  - Expresión emocional apropiada y comprender el estado emocional interno.
  - Regulación de emociones y sentimientos que significa aceptar que los sentimientos emociones a menudo deben ser regulados.
  - Regulación emocional con conciencia ética y moral.
  - Regulación de la ira para la prevención de la violencia.
  - Tolerancia a la frustración.
  - Estrategias a afrontamiento de retos y situaciones de conflicto con las emociones que generan.
  - Competencia para auto-generar emociones positivas.
- **Autonomía emocional:** Comprende el siguiente conjunto de competencias:
  - Autoestima.
  - Automotivación.
  - Auto-eficacia emocional que consiste en las relaciones sociales y personales gracias a las competencias emocionales.
  - Responsabilidad.
  - Actitud positiva para decidir adoptar una actitud positiva ante la vida y saber que
  - Pensamiento crítico.
  - Análisis crítico de normas sociales.

- Asumir valores éticos y morales.
- Resiliencia que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas.
- **Competencias sociales:** se refiere a la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas que nos rodean. Las competencias que comprende son:
  - Domina las habilidades sociales básicas como sería escuchar.
  - Respeto por lo demás.
  - Comunicación receptiva es la capacidad para atender a los demás tanto verbal como no verbalmente.
  - Comunicación expresiva como la capacidad de iniciar y mantener conversaciones, expresar los pensamientos y sentimientos, así como la comunicación no verbal.
  - Compartir emociones.
  - Comportamiento prosocial y cooperación que consiste en realizar acciones en favor de otras personas, sin que lo hayan solicitado.
  - Trabajo en equipo.
  - Asertividad que es en mantener un comportamiento adecuado y equilibrado entre la agresividad y la pasividad.
  - Prevención y gestión de conflictos resolutivamente tanto los conflictos sociales como los problemas interpersonales con la capacidad de identificarlos, anticiparse y afrontar dichos conflictos.
  - Capacidad para gestionar situaciones emocionales y activar estrategias de regulación emocional colectiva.
  - Liderazgo emocional sobre las personas para que se movilicen hacia la consecución de objetivos importantes.
- **Competencias para la vida y el bienestar** son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios.
  - Fijar objetivos adaptativos para fijar objetivos positivos y realistas tanto a corto plazo y otros a largo plazo.
  - Tomar decisiones y asumir la responsabilidad teniendo en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

- Buscar ayuda y recursos.
- Ejercer la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida mediante el reconocimiento de los propios derechos y deberes.
- Sentir bienestar emocional y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa
- Fluir que sería la posibilidad de generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal, social, tiempo libre y en múltiples situaciones de la vida.

Existen varias propuestas de agrupar las competencias socioemocionales internacionalmente. Una de ellas desarrollada por CASEL ha identificado cinco grupos básicos de competencias sociales y emocionales (Borowski, 2019), que por su claridad exponemos a continuación:

- Autoconciencia: Es la habilidad de reconocer de manera precisa las propias emociones, pensamientos y las influencia que estos tienen en el propio comportamiento. Especialmente, esta competencia hace referencia a la habilidad de tener una imagen precisa de las virtudes y limitaciones, directamente conectado con la autoeficacia y autoestima.
- Autorregulación: Consistente en la habilidad de regular las propias emociones, pensamientos y comportamiento en diferentes situaciones. La autorregulación incluye el manejo del estrés, control de los impulsos, la automotivación y la capacidad de ponerse objetivos personales y académicos y trabajar para conseguirlos.
- Conciencia social: Es la habilidad de tomar perspectiva respecto a los demás y empatizar independientemente de la diversidad cultural o social. Incluye esta competencia la capacidad de entender las normas sociales y éticas de comportamiento.
- Habilidades sociales: La capacidad de establecer y mantener relaciones sociales beneficiosas y sana con diversos individuos y grupos. Esta competencia incluye aspectos como la comunicación, la escucha activa,

cooperación, resistencia a la presión socialmente inapropiada, negociación de conflictos constructivamente, y buscar y ofrecer ayuda cuando sea necesario.

- Toma responsable de decisiones: Es la capacidad de tomar constructivas y respetuosas decisiones sobre el comportamiento propio y las interacciones sociales basándose en los estándares sociales, las normas sociales, el bienestar propio y el de los demás, etc.

La adquisición de competencias emocionales y sociales se puede entender como un proceso que favorece la prevención de una multiplicidad de situaciones de riesgo para la salud y la sociedad, como pueden ser depresión, consumo de drogas, ansiedad, violencia, etc. (Bisquerra, 2005). Estas habilidades son no solo emocionales, como hemos ido viendo, sino también un conjunto de competencias sociales que facilitan las relaciones interpersonales y abren la puerta a actitudes prosociales que predisponen a la creación de un clima social favorable, tan necesario en el aula.

El desarrollo de dichas competencias emocionales y sociales tienen un impacto en la salud y bienestar de los individuos en general, sin embargo, es necesario que hagamos una reflexión sobre la necesidad del desarrollo de dichas competencias en los profesores y profesoras de secundaria.

### 3. La educación emocional para el bienestar personal y profesional del docente.

La profesión docente es una de las profesiones que supone un desgaste emocional más alto en la actualidad, tanto es así que es una de las profesiones con los niveles más altos de estrés relacionado con el trabajo en comparación con otras profesiones a nivel mundial (Iriarte-Redín y Erro-Garcés, 2020). Gran parte de ese estrés y tensión emocional viene causado por la naturaleza misma de la profesión docente, en la que se requiere un trabajo diario basado en interacciones sociales que pone en juego las emociones y expectativas de todos los que están implicados, y que se canaliza hacia el profesor o profesora. En estas interacciones, el docente debe hacer un gran esfuerzo para regular no solo sus propias emociones, sino también las de los estudiantes, padres y compañeros de trabajo.

Es importante que los profesores posean un equilibrio emocional y unas competencias socioafectivas que les permitan afrontar serenidad, sin sentirse desbordados, culpables o quemados, las situaciones adversas e imprevisibles con las que se van a encontrar a nivel educativo e interpersonal (Braslavsky citado en Fernández et al., 2009, p. 36).

#### 3.1. Salud emocional en los profesores de secundaria.

Las emociones y los sentimientos son el resultado de las evaluaciones del contexto y necesarios para enfrentarnos al mundo que nos rodea. Pero qué sucede cuándo nuestras emociones nos superan. Pues bien, Redorta, Obiols y Alzina (2011, p 54) explican que:

Los desórdenes emocionales se producen cuando una persona experimenta emociones y estados de ánimo negativos, intensos y frecuentes, hasta tal punto que estos superan su capacidad de regulación. La conciencia emocional tiene que permitir identificar cuándo una persona se siente superada por los estados de ánimo negativos y ha entrado en desórdenes emocionales que requieren una atención psicoterapéutica o farmacológica.

Si bien es verdad que todas las personas se enfrentan a diferentes niveles de estrés en sus vidas, ya sea por motivos laborales, económicos o personales -y que este grado de presión puede ayudar a enfrentar con éxito ciertos retos-, un grado de estrés elevado durante un tiempo prolongado puede producir alteraciones psicológicas e incluso enfermedades físicas. En muchas ocasiones estas circunstancias hacen imposible la tarea de sobreponerse a las situaciones que han provocado dicho estrés (Aron y Milicic, 2000).

Tanto es así que las enfermedades mentales ocupan el lugar número uno en la morbilidad de los profesores de muchos países, entre ellos España (Alonso, 2017), donde un 30% de los profesores sufren problemas relacionados con la salud mental. Aún no se han arrojado datos más recientes de las consecuencias de la reciente pandemia sobre esta situación, pero sin duda no serán un atenuante de esta dinámica. Los trastornos más frecuentes en los docentes son “el síndrome de estrés, la enfermedad depresiva, las reacciones de ansiedad y los fenómenos fóbicos, los trastornos psicosomáticos, y la sintomatología paranoica o paranoide” (Alonso, 2017,p. 25).

Nos señalan Pena y Extremera (2012) que el entorno laboral puede perjudicar la salud de los trabajadores notablemente debido a un exceso de exigencias psicológicas, a una falta de apoyo social o unas compensaciones escasas. Estas demandas y la falta de recursos tienen consecuencias directas sobre la salud y bienestar del docente que pueden derivar en trastornos de salud tanto física, psíquica o social. Es importante también fomentar una cultura positiva en los centros donde se tienda a mejorar la satisfacción y motivación de los docentes en sus puestos de trabajo, aspecto en el que la educación emocional de los docentes tiene un importante papel, lo que repercutirá positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje además de en su salud (Atmaca, 2020).

Parte de la literatura que aborda esta cuestión en la profesión docente se ha centrado en el *burnout*. El término “estar quemado” o *burnout* tiene su nombre propio cuando se refiere a los docentes: el malestar docente. El malestar docente se entiende como “el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987). Este malestar se daría en los docentes derivado de:



“La rapidez con la que se acontecen los cambios sociales, el aumento de las demandas -a veces contradictorias- a los profesores, la incertidumbre ante las reformas de la enseñanza, así como la escasez de recursos, el empeoramiento de la imagen social de los enseñantes y los problemas de conducta y falta de motivación de los estudiantes, son algunos de los factores que aparecen asociados a lo que se denomina “malestar docente” (Prieto y Bermejo, 2006, p. 47).

Sin embargo, para seguir la línea de la nomenclatura usada más comúnmente por diferentes autores, durante este trabajo seguiremos usando el término *burnout*. El síndrome del quemado, o burnout, es una patología derivada de la interacción del individuo con unas determinadas condiciones psicosociales del trabajo que llevan a la persona que lo padece a sufrir un agotamiento emocional (Meredith et al., 2020). El desarrollo del trastorno de burnout además de relacionarse con la autoestima del docente y la percepción que tiene de su desempeño laboral está vinculado directamente con el clima social escolar afectando directamente tanto a los docentes como a los estudiantes y toda la institución (Arón y Milicic, 2000). Por tanto, el síndrome del burnout tiene consecuencias negativas no solo sobre el bienestar del docente, sino también sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos y alumnas (Arón y Milicic, 2000).

Los síntomas que tiene el trastorno de burnout son dolores de cabeza, dolores de espalda, molestias gastrointestinales y diversos problemas psicosomáticos. Pero especialmente los síntomas de este trastorno se reflejan en el plano de la salud mental del individuo que lo padece y presenta índices de angustia y depresión, irritabilidad, hiperactividad, trastornos del sueño, baja motivación, disforias y trastornos del sueño (FETE- UGT, 2004). “Un profesor en esta situación, está en mayor riesgo de tener interacciones inapropiadas con sus alumnos en que reproduzca, inadvertidamente el descuido y el mal trato del que se siente víctima” (Arón y Milicic, 2000).

Aunque las patologías aquí mencionadas recuerden claramente a los cuadros clínicos que se pueden derivar del estrés, sin embargo, no debemos confundir ambos términos. La principal diferencia entre el estrés y el burnout es que cuando una persona sufre el trastorno del burnout este deja de ser un problema de índole personal y se transforma en un problema laboral al venir derivado directamente de las

condiciones de trabajo y afectar tanto a su desempeño y relaciones laborales como a su vida personal (Freire, 2014).

En el catálogo de enfermedades profesionales de los docentes, la Unión General de Trabajadores (FETE- UGT, 2004) nos recoge las siguientes etapas del burnout:

1. Agotamiento emocional.

2. Despersonalización: Se desarrollan sentimientos negativos, actitudes y conductas de cinismo por parte del trabajador hacia las personas objeto del trabajo, los alumnos en nuestro caso concreto. Se produce un progresivo endurecimiento afectivo.

3. Baja realización personal en el trabajo: El docente se siente descontento consigo mismo e insatisfecho con su trabajo.

Los factores que diferentes investigaciones han aglutinado para dar respuesta a cómo aparece el síndrome de *burnout* en el profesorado (Durán et al.,2003) serían:

- Factores de la relación educativa: Tales como problemas de interacción con los alumnos y alumnas, clima negativo en el aula, presión en el trabajo o falta de motivación del alumnado.

- Factores organizacionales y sociales: Que incluirían falta de apoyo o conflictos con los compañeros de claustro y equipo directivo, escasez de recursos, sueldo insuficiente o falta de reconocimiento profesional.

- Factores personales: Como baja autoestima, falta de control emocional y expectativas de regulación emocional.

Para poder dar algunas cifras sobre el *burnout* se estima que “el 50% o más de los profesores que atraviesan este trance se recuperan de manera más o menos espontánea, mientras que el resto entra en el agotamiento emocional” (Alonso, 2017,p.25). Para aquellos que no logran recuperarse de este trastorno que les provoca el agotamiento emocional, la tendencia es hacia el desarrollo de depresión. “El índice de prevalencia puntual o anual de la depresión en los profesores es del 15%, el doble del registrado en la población general adulta” (Alonso, 2017,p. 26).

El impacto tanto económico como social de este tipo de trastornos es bastante grave para nuestra sociedad, así como para las vidas personales de los docentes y

el desarrollo socioemocional y desempeño académico del alumnado. Esto se puede extrapolar para entender una interconexión directa con el contexto más amplio de todo el sistema educacional y la crisis que atraviesa (Arón y Milicic, 2000).

En este sentido, trabajar la competencia emocional en los docentes de educación secundaria se convierte en una estrategia de prevención y desarrollo tanto para el docente como para todo el sistema educativo (Torrijos y Martín, 2014). Por tanto, existe una necesidad de implementar programas que favorezcan el desarrollo de las competencias emocionales de los docentes de secundaria.

### 3.2. Necesidad del desarrollo de competencias emocionales en los docentes de secundaria.

Así como hay multitud de estudios sobre el impacto que la educación emocional tiene en los estudiantes, encontramos muchos menos centrados en los efectos en el profesorado.

Son muy pocas las propuestas formativas en las que el interés se centra en las competencias emocionales del profesor, sino que el objetivo es el conocimiento de habilidades y estrategias para ejecutar un programa de mejora y promoción de competencias emocionales con los alumnos de los diferentes niveles educativos (Torrijos y Martín, 2014, p. 101).

Esto dificulta que se puedan evaluar las consecuencias y magnitud de esta carencia de formación, especialmente en profesores nóveles cuando se enfrentan por primera vez a un aula (García, 2017).

Mucho del profesorado presente en la actualidad en las aulas de secundaria trabajan con los niveles de competencia social y emocional que ha podido desarrollar a lo largo de su proceso de socialización. Este proceso se desarrolla especialmente en su ambiente familiar y escolar (Hué, 2007; Palomero, 2009), por lo que, si no hay una formación en este sentido, cada docente dependerá de la riqueza de sus contextos de desarrollo para desarrollar este tipo de competencias.

La formación emocional de los docentes tiene un doble sentido. Por un lado, le permite al propio profesorado adaptarse con éxito al entorno y prevenir desajustes en la salud mental (Arón, 2000; Bisquerra y Pérez, 2007; Palomera, 2008). Y, por otro

lado, la labor de la educación emocional del profesorado debe proporcionar los conocimientos necesarios e interiorización de estos para poder facilitar que su alumnado desarrolle también estas competencias (Torrijos y Martín, 2014; Palomera et al., 2008).

El docente de secundaria como profesional y como ser social, debe formarse para poder desempeñar su trabajo de manera que le reporte bienestar. Para ello es necesario que desde la educación emocional se fomente el desarrollo de ciertas competencias y recursos de manera que pueda usarlos como herramientas de prevención de riesgos laborales (Vaello, 2009).

Los profesionales de la enseñanza con mayores habilidades emocionales informan de menos síntomas de estrés, ansiedad y depresión, lo cual es un antecedente directo de las bajas laborales. Además, como consecuencia de experimentar menor estrés informan de menos síntomas psicosomáticos y físicos, como fatiga generalizada, problemas de sueño o irritabilidad. En relación con sus niveles de calidad de vida y bienestar, suelen informar de mayor satisfacción vital y felicidad subjetiva, así como actitudes laborales más positivas, tales como mayores niveles de ilusión por la enseñanza, menores niveles de burnout y mayor satisfacción laboral, entre otros. (Extremera et al., 2019, p.84)

La educación emocional se puede considerar por tanto como una forma de prevención primaria inespecífica (Bisquerra, 2018). Sin embargo, cuando los trastornos emocionales se han desarrollado y son frecuentes e intensos, la educación emocional no podrá tratar esos casos y deben ser tratados por los especialistas correspondientes como psicólogos o psiquiatras. “La educación emocional no puede dejarse para intervenir sólo cuando surja algún conflicto o problema. La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica, pretende aportar el desarrollo de competencias para prevenir disfunciones” (García, 2017, p.116).

Los docentes que tienen desarrolladas sus habilidades emocionales de manera más marcada son capaces de crear entorno y ambientes educativos más positivos. Además de favorecer de forma más efectiva el aprendizaje y el desarrollo emocional de sus alumnos y compañeros de trabajo (Palomera et al., 2017). El profesor es un modelo que seguir para sus alumnos y alumnas, por lo que dice, como lo dice y la manera que tiene de transmitirlo. El docente es un transmisor directo de

valores y estos modelos influyen y marcan directamente el sentimiento de pertenencia e identidad dentro del aula, la motivación por aprender, el rendimiento académico, y las conductas prosociales en clase del alumnado (Extremera et al., 2019).

El rol del profesor de secundaria es de gran importancia durante el desarrollo emocional de su alumnado, especialmente si tenemos en cuenta que sus alumnos y alumnas se encuentran en la adolescencia. Existen investigaciones que afirman que la manera en la que se desarrollan las relaciones entre los profesores y los alumnos, especialmente en el plano emocional y afectivo, intervienen tanto en el proceso académico como en el personal de los alumnos, teniendo un impacto directo en logros y resultados tanto a medio como largo plazo (Extremera et al., 2019).

Si el alumno o la alumna percibe los estímulos proporcionados por el profesor como un proceso que le reportará bienestar, esto activará una respuesta emocional y comportamental de acercamiento hacia el profesor o profesora por parte del alumno. En cambio, existe una gran posibilidad de que si el alumno o alumna lo percibe como una amenaza se produzcan reacciones de miedo o ira, y la reacción será la predisposición a la evitación, huida o posiblemente ataque. Definitivamente este tipo de experiencias positivas o negativas van a influir en el proceso de aprendizaje y condicionará el comportamiento del estudiante a la hora de enfrentarse a la materia (García, 2017).

Por tanto, determinadas dinámicas emocionales favorecen los procesos de aprendizaje y otras lo dificultan. “Conocerlas puede ayudar a mejorar la práctica pedagógica y provocar una activación emocional encaminada a la automotivación del alumnado” (Ibarrola, 2014, p. 109).

Estas deficiencias en el desarrollo de competencias emocionales por parte del profesorado pueden afectar no solo a la motivación, sino también al aprendizaje recibido por los alumnos en la materia impartida por ese docente (Braun et al., 2020). Si partimos de la idea de que no se puede enseñar una competencia sin que se haya alcanzado previamente, podemos subrayar que no es posible implementar educación emocional y social con calidad ante la ausencia de esas habilidades por parte de los docentes (Palomera et al., 2017).

Para que el profesor o profesora de secundaria desarrolle y transmita exitosamente un proyecto de educación emocional a su clase debe ser el propio

docente quien esté convencido de la importancia de los procesos socioafectivos y del desarrollo de la inteligencia emocional, además de haber interiorizado dichos conocimientos. Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional si uno no ha desarrollado previamente sus competencias emocionales (Palomera et al., 2008).

Entre otras consecuencias, esta falta de formación de los docentes en educación emocional provoca una falta de concienciación sobre la importancia de trabajar la educación emocional que, unida a la falta de recursos, se deriva en una insuficiencia de tiempos y espacios dedicados al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado en nuestras aulas de secundaria (García, 2017). Es por tanto imperante la necesidad de desarrollar las competencias tanto sociales y emocionales no solo en la escuela sino también en las instituciones dirigidas a la formación inicial y permanente del profesorado (Palomera et al., 2008).” Para resolver las contradicciones y paradojas de la sociedad del siglo XXI necesitamos de una escuela saludable, competente y feliz, y esto será una misión imposible sin docentes emocionalmente inteligentes” (Cabello et al., 2010, p. 47).

Es, por tanto, necesario comenzar a desarrollar intervenciones de educación emocional dirigidos a profesores y profesoras de educación secundaria. Pero, cuál es la situación actual dentro de los programas de formación inicial y permanente que se desarrollan en España y especialmente en nuestra comunidad autónoma.

## 4. La formación en competencias sociales y emocionales para el profesorado de secundaria.

### 4.1. Educación emocional para docentes de secundaria en la formación inicial.

La educación inicial de los docentes de secundaria comienza con el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria que queda regulado por la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, en la cual se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Dentro de dicha Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, se recogen las competencias que los estudiantes que cursen dicho máster deberían adquirir. Específicamente la competencia cinco y la competencia siete harían, en cierto modo, referencia aspectos cubiertos dentro de la educación socioemocional:

- Competencia 5: “Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.”
- Competencia 7: “Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.”

Sin embargo, dentro de la Orden que regula los másteres en Formación del Profesorado de Secundaria no se establece ninguna competencia específica que permita incluir la formación necesaria para el desarrollo de las competencias socioemocionales por parte de los alumnos y alumnas del máster. Como consecuencia los másteres que se ofertan en la mayoría de las universidades del país carecen completamente de un plan de formación en educación emocional dirigido al

desarrollo de esas competencias por parte de los futuros docentes de secundaria (García, 2017).

Para poder ejemplarizar esto, tomaremos como ejemplo tres universidades españolas que ofertan el Máster en Formación del Profesorado de Secundaria: la Universitat de València, la Universidade de Santiago de Compostela y la Universidad de Cantabria. La razón para elegir estas universidades entre todas las que ofertan el máster ha sido la transparencia para consultar sus documentos oficiales, las guías docentes y planes de estudio desde las webs oficiales de las universidades.

En primer lugar, la Universitat de València recoge en su plan de estudios del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria la asignatura *Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad*<sup>1</sup>. Dentro de la misma se estipula como objetivos principales el desarrollo de las competencias cinco y siete antes mencionadas que aparecen recogidas en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.

Los contenidos relativos a educación emocional de la asignatura se centran en que el alumnado del máster adquiera las claves de cómo desarrollar programas de educación emocional dirigidos a su futuro alumnado de secundaria y cómo desenvolverse en la relación profesorado- alumnado. Sin embargo, no hay mención a la educación socioemocional propiamente dirigida al desarrollo de las competencias por parte de los futuros docentes de secundaria que están cursando el máster,

En segundo lugar, la Universidade de Santiago de Compostela incluye dentro de las asignaturas recogidas en el plan de formación de los futuros profesores de secundaria la asignatura *Desarrollo Psicológico y Aprendizaje Escolar*<sup>2</sup>. Dentro del planteamiento de la asignatura vemos una clara tendencia a incluir la educación emocional dirigida a los estudiantes del máster dentro de dicha materia. Se recoge en el planteamiento de esta asignatura que los futuros profesores en formación deberían durante la asignatura poder desarrollar las capacidades de:

---

<sup>1</sup> <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-postgrado/masteres-oficiales/oferta-masteres-oficiales/master-universitario-profesor/educacion-secundaria-1285848941532/Titulacio.html?id=1285850895044&p2=2>

<sup>2</sup> <https://www.usc.gal/es/estudios/masteres/ciencias-sociales-juridicas/master-universitario-profesorado-educacion-secundaria-obligatoria-bachillerato-formacion-profesional-enseanzas-idiomas-0/20202021/desarrollo-psicologico-aprendizaje-escolar-14053-13606-2-84580>



- Tomar conciencia de la importancia y la necesidad de una formación psicopedagógica que posibilite el desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión docente.
- Conocer los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje escolar (motivación, atribuciones, expectativas...).

No obstante, dentro del desarrollo de los contenidos de esta, encontramos una clara búsqueda del aprendizaje sobre el proceso socioemocional de los adolescentes, pero no hay materia específica que facilite o promueva el desarrollo de las competencias socioemocionales por parte de los propios futuros docentes de secundaria que cursan dicho máster.

Por último, tomaremos como ejemplo nuestra universidad, la Universidad de Cantabria. Dentro de la Resolución de 8 de mayo de 2013, de la Universidad de Cantabria, por la que se publica el plan de estudios de Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria se incluye la asignatura *Características de Aprendizaje y Desarrollo del Alumnado de la Educación Secundaria*<sup>3</sup>.

En esta asignatura se recogen como competencias específicas el desarrollo de las competencias 5 y 7 que señalábamos anteriormente y que aparecen recogidas en la Orden ECI/3858/2007. También aparecen como competencias de la asignatura:

- Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana.
- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia

En el planteamiento de esta asignatura se incluye un tema titulado “Potenciación de habilidades específicas en el docente” en el que se pretende incluir aspectos de la educación socioemocional relacionadas especialmente con la comunicación en el aula.

Sin embargo, los contenidos de educación emocional recogidos dentro del Máster de Profesorado de Secundaria de la Universidad de Cantabria resultan insuficiente. Por un lado, los contenidos tratados en la asignatura *Aprendizaje y*

---

<sup>3</sup> <https://web.unican.es/centros/educacion/estudios/detalle-asignatura?c=M1098&p=75&a=2021>

*Desarrollo del Alumnado de la Educación Secundaria* relativos a educación emocional quedan reducidos a aspectos muy compartimentados de lo que la educación emocional podría abarcar y aportar al desarrollo de los docentes de secundaria. Por otro lado, los contenidos relativos al desarrollo de las competencias socioemocionales quedan solo desarrollados en una única asignatura, mientras podrían ser incluidos en otras asignaturas del máster, especialmente aquellas impartidas dentro del módulo genérico.

“La formación inicial de los docentes en competencias emocionales es una necesidad de ajuste y adaptación a los nuevos retos que nos plantea el siglo XXI.” (Rueda y Filella, 2016, p.218). Por tanto, no incluir la educación emocional dentro de los curriculum de los másteres de formación de profesorado de secundaria, partiendo desde la normativa que lo regula, supone que la formación inicial del profesorado se está diseñando y desarrollando sin considerar el conocimiento de las características propias de la profesión docente y a lo que los futuros profesores aspiran a acceder y de la que algún día serán miembros activos. (Montero, 2006).

El profesorado en formación y durante los primeros años de desempeño docente son particularmente vulnerables a multitud de estresores (Vesely et al., 2014). Por tanto, si no es incluida la educación socioemocional dentro de las asignaturas del máster de profesorado para ayudar con el manejo de estos estresores y el desarrollo satisfactorio de la profesión docente, se deberán desarrollar programas dentro de la formación permanente del profesorado para fomentar el desarrollo de las competencias socioemocionales.

#### 4.2. Educación emocional para docentes de secundaria en la formación permanente.

La formación permanente del profesorado en activo dedica alrededor de unas 20-30 horas en cursos con contenido sobre educación emocional (García, 2017). Las propuestas formativas en esta línea centran su interés en desarrollar las habilidades y estrategias para ejecutar programas con el alumnado, pero esta formación sigue sin centrar su punto de mira en el desarrollo de las competencias emocionales del propio profesorado (Torrijos y Martín, 2014).

En Cantabria, tal como se puede extraer de la información publicada en la página oficial de los centros de formación del profesorado de la comunidad<sup>4</sup>, la formación continua del profesorado queda regulada por el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado recogido en el Decreto 33/2009 del 16 de abril por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Con el fin de concretar anualmente el Plan Regional de Formación, la Consejería de Educación del gobierno regional de Cantabria establece los Planes Anuales de Formación Permanente del Profesorado en las que se publican las líneas de trabajo que serán la base para que los Centros de Profesorado de Cantabria materializan una serie de actividades y propuestas para el desarrollo de la formación permanente de los docentes.

Dentro de estas líneas de trabajo, encontramos la cuarta línea que se centra en “La convivencia y el clima escolar”. Entre los objetivos de esta línea, la que más se puede acercar a la búsqueda del desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes sería “formar en la mejora de habilidades y competencias personales y profesionales necesarias para la resolución pacífica de los conflictos.” Sería en esta línea donde se podría incluir programas de formación en educación emocional para docente. Por supuesto, introducir aquí la educación emocional de los docentes de secundaria que venimos comentando durante este trabajo no es lo ideal, pero no existe un objetivo específico en ninguna de las líneas de trabajo que se estipule de manera directa el desarrollo de las competencias socioemocionales de los propios docentes.

Tomando como ejemplo el CEP de Santander y analizando los planes de actuación de este curso 2020-2021, vemos que en su listado de actividades hay varios centrados en formar a los profesores en materia de educación emocional para poder transmitírsela a su alumnado y desarrollar planes de educación emocional en el aula. Sin embargo, ninguno de ellos incluye actividades dirigidas al desarrollo de las competencias socioemocionales de los propios docentes de secundaria.

En resumen, podemos decir que actualmente existe un vacío de formación en materia socioemocional dirigida a los docentes de secundaria en el ámbito de la comunidad de Cantabria, tanto a nivel inicial como permanente. Sin embargo, sí que existen propuestas muy interesantes a nivel nacional e internacional en el campo de

---

<sup>4</sup> <https://www.cepdecantabria.es/informacion/informacion>

desarrollo de las competencias socioemocionales por parte del profesorado de secundaria de los cuales tomaremos algunos ejemplos en el siguiente punto.

#### 4.3. Programas de formación emocional dirigidos a docentes de secundaria.

El propósito de este apartado es presentar algunos de los programas que han sido diseñados para mejorar las competencias socioemocionales de los docentes de secundaria tanto en la formación inicial como en la permanente. En la revisión que se realiza en este punto sobre los programas internacionales que se han publicado durante los últimos años, se ha tomado como ejemplo algunos de especial relevancia especialmente porque se encuentran ahora en activo y porque se pueden considerar como algunas de las propuestas recientes más significativas (Extremera et al., 2019).

El primer programa de educación emocional está dirigido a profesores en formación. Dicho programa ha sido desarrollado por la profesora Ashley Vesely y su equipo (Vesely et al., 2014) y parte de una adaptación del programa de entrenamiento emocional del modelo GENOS, planteado a su vez por Gardner, Stough y Hansen (Extremera et al., 2019).

La puesta en marcha y primera evaluación del programa se desarrolló a lo largo de cinco semanas consecutivas en dos universidades canadienses (Vesely et al. 2014). Las sesiones consistían en pequeños talleres de una hora y media aproximadamente que se desarrollan fuera del horario y materias de la universidad. Estas sesiones tenían un formato de talleres con actividades como discusiones de grupo y ejercicios de lectura y comentario. El programa consta de módulos sobre autoconciencia emocional y expresión, comprensión y manejo de las emociones propias y del otro, mecanismos de razonamiento, autogestión y autocontrol. (Vesely et al. 2014). Los resultados de la evaluación del programa mostraron que los docentes noveles que habían participado fueron capaces de mejorar los niveles de competencias emocionales tras el desarrollo del programa, al igual que en la resiliencia y eficacia docente (Vesely et al. 2014).

Un segundo programa desarrollado por Corcoran y Tormey (2012) está dirigido también a docentes de secundaria en formación. El programa que se incluye dentro

del horario de la formación inicial docente, incluyéndolo dentro de los horarios de las tutorías semanales que se les impartía en cada módulo (Extremera et al., 2019).

Durante el programa de IE se realizaban 6 sesiones breves de 2 horas de duración cada dos semanas (3 meses en total). Estas sesiones estaban centradas en el desarrollo de la IE de los docentes a través de una serie de actividades que seguían el enfoque de habilidad de IE aplicada al ámbito laboral, basada en las cuatro habilidades emocionales básicas: percepción, asimilación, comprensión y regulación. (Extremera et al., 2019)

Entre otros, este programa se puso en práctica con alumnos de la universidad de Limerick que se estaban formando para ser futuros docentes de secundaria y fue evaluado por las profesoras Corcoran y O'Flaherty (2016). Los participantes del programa informaban que, después de la formación recibida, consideraban que tenían un mejor manejo emocional en clase. Siguiendo los resultados cualitativos de la evaluación final de los docentes en formación, se mostraba por parte de los participantes una mayor sensibilidad y conciencia emocional además de una capacidad de aplicar más herramientas emocionales en la enseñanza. Sin embargo, los hallazgos muestran que no hubo un aumento en el cambio medio de extraversión, amabilidad, conciencia y estabilidad emocional y que el rasgo de la competencia emocional más desarrollado había sido la amabilidad (Corcoran y O'Flaherty, 2016).

Por último, dirigido a docentes en activo encontramos el programa RULER que ha sido implantado en cientos de centros educativos de Estados Unidos (Nathanson et al., 2016). Simultáneamente dentro del programa se incluye la formación y preparación del alumnado, del profesorado, de los líderes educativos, así como de las familias en dicho programa (Extremera et al., 2019), de esa manera queda incluida toda la comunidad educativa.

El planteamiento del programa parte de la premisa de que el docente es el agente de cambio y desarrollo del alumnado y, por tanto, debe ser este quien ponga en práctica en primer lugar el desarrollo de las competencias emocionales para luego poder trasladarlo al resto de la comunidad educativa (Nathanson et al., 2016). Para ello, este programa se basa en un grupo de herramientas ancla fundamentales que permiten incluir el desarrollo de las competencias emocionales y desarrollarlas dentro de las rutinas del centro educativo donde se implementará. Las cinco habilidades clave en las que el programa se centra son (Nathanson et al., 2016):

- *Recognizing*, Reconocer las emociones propias y ajenas.
- *Understanding*, Comprender las causas y consecuencias de las emociones
- *Labeling*, Etiquetar las emociones con vocabulario variado y preciso.
- *Expressing*, Expresar las emociones constructivamente y de forma correcta en diferentes contextos.
- *Regulating*, Regular las emociones propias y ajenas.

Tal y como recogen los autores de este programa y las evaluaciones que se han realizado del mismo (Nathanson et al., 2016; Extremera et al., 2019) los centros educativos que han implementado el programa han mostrado resultados muy positivos de mejora en aspectos como mayores niveles de cordialidad, cariño y conectividad social entre alumnos y profesores; así como también mayores niveles de autonomía y liderazgo entre los estudiantes. “En general, los hallazgos del programa ponen de manifiesto una mejora de la calidad de las interacciones sociales en clase, generando un clima en el aula más positivo, cálido e ilusionante” (Extremera et al., 2019, p.83).

Después de este breve recorrido por algunos programas de educación emocional dirigido a profesores de secundaria, vamos a desarrollar en el siguiente punto una breve propuesta de guía sobre el qué, el cómo y el cuándo se podría aplicar un programa parecido dentro de la formación inicial del profesorado.

## 5. Propuesta de asignatura sobre Educación Emocional en la formación inicial para docentes de secundaria.

Si el marco normativo sobre el que se asienta el desarrollo de los títulos de máster de Formación del Profesorado de Secundaria lo permitiera, dando mayor cabida a contenidos psicopedagógicos dirigidos a los docentes de secundaria en formación, podríamos encontrarnos alguna asignatura de carácter práctico que abordara el desarrollo de las competencias socioemocionales de los docentes de secundaria dentro de la formación inicial.

En este punto se desarrollará una propuesta de asignatura que podría ser incluida entre las materias del módulo genérico del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Como base para el desarrollo de esta propuesta se toma principalmente las líneas de trabajo de CASEL (2015) y el GROP (Bisquerra, 2005) en materia de educación emocional y la guía docente de la asignatura *Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes*, incluida en el plan de formación del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. Dicha asignatura busca el desarrollo integral por parte de cada estudiante en aspectos socioemocionales, por ello, esta asignatura podría ser un modelo de asignatura que se podría trasladar también a la formación inicial de los profesores y profesoras de secundaria si la legislación lo permitiese.

### - **Objetivos:**

El objetivo central de una asignatura de este tipo, siguiendo las bases que hemos definido en los puntos anteriores de este trabajo, debería centrarse en el desarrollo de las competencias socioemocionales del profesorado en formación para que puedan ser aplicables en primer lugar a su vida y bienestar personal, y en segundo lugar a su labor profesional. Por tanto, debe permitir adquirir y mejorar las competencias emocionales del docente, a la vez que hace conscientes a los profesores y profesoras de la necesidad de incluir la educación emocional en sus aulas y suscitar interés y motivación por el tema (Torrijos y Marín, 2014).

Basándonos en esto, los objetivos básicos de una asignatura de formación inicial para profesores de secundaria deberían buscar:

- Mejorar el manejo de las propias emociones de los futuros docentes de secundaria, buscando el desarrollo de un autoconocimiento y una clara conciencia de sí mismos y de sus estados emocionales.
- Desarrollar el análisis de la respuesta ante ciertas circunstancias que lleven a una respuesta emocional como ira y rabia, y desarrollar estrategias de afrontamiento.
- Potenciar el desarrollo de la autonomía emocional permitiendo desarrollar la capacidad de percibir y sentir las emociones de tal manera que no tomen control del estado anímico de la persona.
- Favorecer el nivel de autoestima que permitirá mejorar el sentimiento de seguridad y confianza en sí mismo del futuro docente.
- Promover la responsabilidad ante los acontecimientos de la vida diaria y desarrollar la capacidad de superar los eventos adversos.
- Estimular el desarrollo de la capacidad de comunicarse de forma activa y eficaz y mejorar la competencia social poniendo especial interés en el desarrollo de la comunicación asertiva y de forma adecuada.
- Concienciar sobre la importancia de la educación emocional en la formación de los profesores de secundaria y del alumnado de secundaria.

#### **- Metodología didáctica:**

Para llevar a una asignatura de este tipo, debemos tener en cuenta ciertos aspectos relevantes dentro de la metodología didáctica que vamos a implementar. En primer lugar, es primordial que se usen sobre todo metodologías prácticas y vivenciales como dinámicas de grupo, autorreflexión, relajación, etc. Y, por otra parte, se tratarán las situaciones en tercera persona donde prime en todo momento un principio de respeto y libertad a la hora de que los participantes compartan o expongan sus vivencias emocionales (García Navarro, 2017).

Antes de poner en funcionamiento una asignatura de educación emocional en el contexto de las asignaturas del módulo genérico, sería necesario hacer un análisis



del contexto en el que se va a desarrollar durante los diferentes cursos académicos. El público al que va dirigido dicha asignatura sería muy diverso en edad, formación previa, expectativas del máster y situaciones personales, realidades que deberían ser evaluadas al inicio del desarrollo de la asignatura.

Este análisis contextual previo a la puesta en marcha de la asignatura tendría como objetivo conocer a los destinatarios del programa, así como que las características del contexto y las necesidades que deben ser priorizadas. En función de los resultados que se obtienen, se deberían hacer adaptaciones en aspectos como priorización de los contenidos y los objetivos, y se debería tener especialmente en cuenta para el desarrollo de las sesiones (Pérez-Escoda et al., 2010).

El principal instrumento que puede usarse para detectar dichas necesidades son las entrevistas y cuestionarios tanto grupales como individuales. El objetivo de estas entrevistas son principalmente saber cuál es la formación previa de los participantes en materia de educación emocional y su desarrollo con relación a las competencias emocionales; evaluar la sensibilización y motivación del grupo al que va dirigido el programa hacia este aspecto; y analizar las características del grupo, tales como edad, sexo, experiencia profesional, relación entre los miembros del grupo, dinámicas de relación entre ellos, etc. (Pérez- Escoda et al., 2021).

#### **- Contenidos:**

Los contenidos principales que podrían incluirse en una asignatura de desarrollo socioemocional destinada a los docentes de secundaria en su formación inicial serían:

<b>Contenidos</b>	<b>Apartados</b>	<b>Competencia principal</b>	<b>Objetivos</b>
Construyendo mi persona y comprendiéndome.	Nos conocemos a nosotros mismos.	Auto-conciencia	-Conocerse e identificar las emociones propias.  - Evaluar los sentimientos y fortalezas de uno mismo.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examinar los prejuicios emocionales e inclinaciones propios.</li> <li>- Desarrollar aceptación y responsabilidad.</li> <li>- Potenciar la autoestima.</li> </ul>
	Mejoramos nuestra regulación emocional.	Autocontrol emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar y utilizar estrategias de autocontrol.</li> <li>- Expresar las emociones de manera apropiada.</li> <li>-Regular las propias emocionales, especialmente con la ira, la frustración y la rabia.</li> <li>-Autogeneración de emociones positivas.</li> <li>- Regular el estrés.</li> <li>- Afrontar el cambio y la incertidumbre.</li> </ul>
Comprendiéndonos.	Desarrollamos nuestra conciencia social.	Conciencia social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ponernos en el lugar de otros y sus perspectivas.</li> <li>- Reconocer las fortalezas y virtudes de los demás.</li> <li>- Desarrollar la empatía y la compasión.</li> </ul>
Conviviendo en grupo:	Establecemos relaciones con los demás.	Habilidades para relacionarse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a establecer y mantener relaciones sociales sanas y positivas.</li> <li>- Fomentar el trabajo en equipo y desarrolla técnicas de resolución colaborativa de problemas.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder defender y respetar los derechos de los demás.</li> <li>-</li> </ul>
La formación personal como docente y ciudadano.	Tomamos decisiones responsables	Toma de decisiones responsables.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar e identificar soluciones para problemas personales y sociales.</li> <li>- Evaluar antes de actuar, así como las posibles consecuencias de dichos actos.</li> <li>- Afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales.</li> <li>- Evaluar las consecuencias que puedan tener nuestras acciones tanto personalmente, interpersonalmente y para la comunidad.</li> </ul>

#### **- Evaluación del desarrollo de la asignatura:**

La evaluación del desarrollo y alcance de este tipo de asignaturas es necesaria para poder ajustarlas, actualizarlas y mejorarlas en un futuro, así como valorar la efectividad, el impacto y la sostenibilidad de la materia. “La evaluación debería ser un componente necesario de cualquier programa entendido en forma integral, al menos en su función formativa, pero, con frecuencia, aparece como algo yuxtapuesto o sobrevenido. El hecho de que la evaluación esté o no integrada en el programa condiciona notablemente la metodología, reduciendo su alcance y limitando sus posibilidades en caso negativo” (Pérez Juste, 2000, p. 274).

Cómo se va a evaluar y qué debe estar definido de ante mano, así como los materiales que se van a utilizar para ese fin. Los posibles materiales que se pueden

utilizar para evaluar el programa son cuestionarios anónimos de satisfacción de las acciones formativas, o encuestas y cuestionarios de aplicabilidad de la formación en la realidad laboral de los docentes, entre otros instrumentos. Algunos de los modelos para la evaluación de los programas de educación emocional que se pueden usar en este caso serían los propuestos por diferentes investigadores como Colás y Rebollo, Martínez Mediano, o Stufflebeam y Shinkield como propone García Navarro (2017).

#### **- Evaluación del alumnado:**

La evaluación del alumnado dentro de una asignatura de educación emocional es un aspecto delicado porque “las emociones son subjetivas y por tanto difíciles de medir” (Bisquerra, 2000). Sin embargo, a la vez que se realiza una evaluación de la materia con un carácter de evaluación sobre la adquisición de las competencias y temario desarrollado en la guía docente y, por tanto, con un carácter más numérico de cara al expediente académico, se podría realizar una evaluación anónima al principio y al final de la asignatura para poder evaluar el desarrollo de las competencias emocionales durante el desarrollo de la asignatura.

Los cuestionarios o entrevistas que podrían en este sentido serían:

- CDE-A35: Es un cuestionario de desarrollo emocional para adultos desarrollado por el GROU del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Pretende medir la competencia emocional dividiéndolas en cinco escalas, siguiendo la división que Bisquerra propone y que ya hemos explicado en el punto dos de este trabajo: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar (Pérez-Escoda et al., 2010).

- Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): Desarrollado por Petrides, (2009) para evaluar la inteligencia emocional global como conjunto de disposiciones de personalidad que favorecen comportamientos emocionalmente inteligentes como bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad, adaptabilidad o automotivación (Andrei et al., 2016).

- SWLS- Satisfaction with Life Scale: Es la escala que pretende evaluar la satisfacción con la vida. Fue desarrollada por Diener, Emmons, Larsen, y Griffin en 1985. La SWLS y se ha utilizado ampliamente en el campo de la psicología para examinar la calidad de vida subjetiva. Diversos estudios han demostrado su eficacia al encontrarse correlación entre las medidas de salud mental y las puntuaciones en SWLS, mostrando predisposiciones tales como futuros comportamientos como pueden ser los intentos de suicidio y permitir tomar medidas de prevención (Pavot y Diener, 2008).

La educación emocional debe entenderse como un proceso educativo continuo y permanente, como habíamos indicado al inicio del trabajo, y, por tanto, esta asignatura debería ser el primer paso dentro de un proceso de desarrollo de las competencias socioemocionales a lo largo de la carrera profesional docente de los alumnos y alumnas del máster. Este tipo evaluación que busca valorar el desarrollo emocional del alumnado del máster sería especialmente interesante si se pudiese seguir realizando en etapas posteriores a su carrera docente una vez concluido el máster, y esta propuesta de asignatura tendría un sentido completo si se enlazase con planes o programas de educación emocional dirigidos al profesorado de secundaria desde la formación permanente del profesorado.

## 6. Conclusiones.

Para concluir este trabajo podemos resaltar como reflexión primordial que es esencial el desarrollo de las competencias socioemocionales por parte de los docentes de secundaria durante su formación tanto inicial como permanente.

En primer lugar, el desarrollo de las competencias socioemocionales se puede considerar como una forma de prevención frente a posibles problemas de salud mental derivados de la profesión docente. El desarrollo de las competencias socioemocionales permite manejar adecuadamente las emociones, especialmente el estrés que se deriva de esta profesión, y tener la capacidad de lidiar de manera más positiva con los conflictos que surgen en las aulas de secundaria.

En segundo lugar, los docentes que hayan trabajado su propio desarrollo emocional puedan transmitir los contenidos y prácticas trabajadas de manera más eficiente y comprometida a su alumnado, además de ser capaces de crear espacios de aprendizaje más fructíferos y positivos dentro del aula.

Por tanto, sería beneficioso incluir programas de desarrollo de las competencias socioemocionales en la formación del profesorado, sin embargo, actualmente la educación emocional sigue siendo la asignatura pendiente en los programas de formación inicial y permanente de los docentes de secundaria. Los tiempos y espacios dedicados a la educación emocional de los docentes resultan completamente insuficientes. Por ende, para poder compensar esta carencia de formación socioemocional, se debería incluir dentro de la formación inicial del profesorado de secundaria contenido específico en el desarrollo de las competencias socioemocionales, y desarrollar una continuidad posterior en esta formación dentro de los programas de formación permanente.

En este trabajo hemos planteado, a la luz de la reflexión teórica sobre la educación emocional y su focalización en su impacto entre los docentes de secundaria, una propuesta de asignatura basada en los modelos de educación emocional propuestos por CASEL y GROUPE. Esta propuesta pretende servir de base para desarrollar una asignatura de educación emocional dentro del módulo genérico del Máster de Formación de Profesorado de secundaria si el marco legislativo que regula dicha titulación lo permitiese. Si bien esta propuesta no puede ni pretende ser

por sí sola la respuesta a esta carencia de formación socioemocional entre los docentes de secundaria, consideramos que puede ser un buen punto de partida sobre el que trabajar y sobre el que se podría desarrollarse una posible asignatura de educación emocional en el Máster, además de poder servir de referencia para introducir la educación socioemocional en el planteamiento de las asignaturas que en la actualidad conforman la titulación de Máster conducente a la profesión de docente de secundaria.

## 7. Bibliografía.

- Abarca Castillo, M., Marzo, L. y Sala Roca, J.(2002) La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1-4.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034495>

- Andrei, F., Siegling, A. B., Aloe, A. M., Baldaro, B., & Petrides, K. V. (2016). The incremental validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A systematic review and meta-analysis. *Journal of personality assessment*, 98(3), 261-276.

[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475183/3/Petrides\\_1475183\\_JPA-2015-056.R2-SKHedits.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475183/3/Petrides_1475183_JPA-2015-056.R2-SKHedits.pdf)

- Andreu Ato, N., y González, D. (2016). Las Emociones en el desarrollo del aprendizaje en Primaria y Secundaria. *Universidad CEU Cardenal Herrera*, Elche.

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64250/1/Psicologia-y-educacion\\_265.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64250/1/Psicologia-y-educacion_265.pdf)

- Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T., & Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 90, 1-13

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X19301052>

- Aranda, D.R, Berrocal, D.P. y González, R. C (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>



- Armony, J., & Vuilleumier, P. (Eds.). (2013). *The Cambridge handbook of human affective neuroscience*. Cambridge University Press.

- Aron, A. M. y Milicic, N., (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar.

[https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/28806/dpa\\_aron1.pdf](https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/28806/dpa_aron1.pdf)

- Berrocal, P. F., González, R. C., y Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5980739.pdf>

- Bermejo Toro, L., y Prieto Ursúa A, M (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 493-510.

<https://www.jstor.org/stable/23766331>

- Bisquerra, R., i García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Distrito*, 5, 8, 13-28.

[http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9782177d-4a4c-45f4-bdbc-5de7384212c4/pe-n8\\_03art\\_bisquerra-garcia.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9782177d-4a4c-45f4-bdbc-5de7384212c4/pe-n8_03art_bisquerra-garcia.pdf)

- Bisquerra, R, (2016), *10 ideas clave, educación emocional*, Graó.

- Bisquerra, R., y López-González, L. (2016). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria.

<http://online.ucv.es/resolucion/files/L%C3%B3pez-L.-y-Bisquerra>, 62-77

- Bisquerra, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

- Bisquerra, R., (2013) *Cuestiones sobre bienestar: cinco pilares para el desarrollo del bienestar personal, social y emocional*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, (16).  
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502>
- Bisquerra Alzina, R. (coord.)(2010). *La educación emocional en la práctica*, Horsori.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (54), 95-114.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758>
- Bisquerra, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Borowski, T. (2019). CASEL's framework for systemic social and emotional learning.  
<https://casel.org/wp-content/uploads/2021/02/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20478>

- Brackett, M. A., Fernández-Berrocal, y P. Palomera, R., (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.

<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>

- Braun, S.S., Schonert-Reichl, K.A. y Roeser, R.W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019339732030143X?via%3Dihub>

- Burns, M. K., Eklund, K. McLean, D. & Kilgus, S. P., (2019). Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. *School Psychology*, 34(5), 503.

<https://psycnet.apa.org/record/2018-64413-001>

- Caldas Blanco, M. E. (2018). *Prevención de riesgos laborales en el sector docente*. Ministerio de Educación.

- Coll Salvador, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-17.

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412006000100012&script=scartext>

- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2016). Personality development during teacher preparation. *Frontiers in Psychology*, 7, 1677.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01677/full>

- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and teacher education*, 35, 34-42.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000759>

- Cupani, M., Seva, U. L., Korzeniowski, C. G., & Azpilicueta, A. E. (2019). Elaboración de la versión breve del Cuestionario de Personalidad IPIP-Revisado: Control del sesgo de aquiescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 22 no. 1 (ene.-jun. 2019); p. 248-272.

<https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/23347>

- David, S (2016). *Emotional agility: Get unstuck, embrace change, and thrive in work and life*. Penguin.

- Domínguez, M. R. F., Pescador, J. E. P., & Melero, M. P. T. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 2.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>

- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa.

<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2BB75B2C-720F-A542-4DCE-43297DDB55B7/Documento.pdf>

- Durán Durán, A, Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P.(2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.  
[https://www.academia.edu/download/32027316/PDF5burnout\\_en\\_profesores.pdf](https://www.academia.edu/download/32027316/PDF5burnout_en_profesores.pdf)

- Durán Durán, M. A., Extremera Pacheco, N., y Rey Peña, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 45-62.

<https://journals.copmadrid.org/jwop/art/b6edc1cd1f36e45daf6d7824d7bb2283>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Laia.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/4005>

- Extremera, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de La Educación*, 4 (9), 74–97

<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/186906>

- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152.

<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>

- Fernández Domínguez, M.R., Palomero Pescador, J.E., y Teruel Melero, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 33-50.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>

- FETE-UGT (2004). Las enfermedades profesionales de los docentes. Comunidad Escolar. MEC.

<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/754/info5.html>

- FETE-UGT (2012). Prevención de riesgos laborales en centros educativo. Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes.

[http://portal.ugt.org/saludlaboral/publicaciones\\_new/files\\_fete\\_enfermedadesprofesionalesdelsector/enfermedades%20profesionales%20del%20sector%20educativo.pdf](http://portal.ugt.org/saludlaboral/publicaciones_new/files_fete_enfermedadesprofesionalesdelsector/enfermedades%20profesionales%20del%20sector%20educativo.pdf)

- Freire, C. (2014). El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento. *Universidade da Coruña*.

[https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13815/FreireRodriguez\\_Carlos\\_TD\\_2014.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13815/FreireRodriguez_Carlos_TD_2014.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

- García Hernandez, L. F. (2017). El malestar docente en educación Básica y Media Superior (un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria) Doctoral dissertation, *Universitat Ramon Llull*.

<https://www.tdx.cat/handle/10803/458448>

- García, M. V. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 0.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

- García Navarro, E. (2017). Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

<http://hdl.handle.net/10803/454728>

- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. Santiago de Chile: *Instituto Construir*.

[https://www.academia.edu/download/51558533/La\\_Teoria\\_de\\_las\\_Inteligencias\\_Multiples\\_cortad.pdf](https://www.academia.edu/download/51558533/La_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples_cortad.pdf)

- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 101349.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475219303226>

- Guerrero Barona, E., y Rubio Jiménez, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “burnout” en el ámbito educativo. *Salud mental*, 28(5), 27-33.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018533252005000500027&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018533252005000500027&script=sci_abstract&tlng=pt)

- Güell, B. (2000). *Desconócete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. Paidós

- Hué, C. (2007). Una experiencia de formación en competencias emocionales del profesorado universitario. En Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Caminando hacia Europa. *Universidad de Zaragoza*.

[http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC\\_PUBLI/BLOQUE\\_II/CAP\\_II\\_8.pdf](http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_8.pdf)

- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Ediciones SM España.
  
- Iriarte-Redín, C. y Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
  
- Kassem, C. L. (2002). Developing the teaching professional: What teacher educators need to know about emotions. *Teacher Development*, 6(3), 363-372.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530200200177>
  
- Liston, D. P. (2000). Love and despair in teaching. *Educational theory*, 50(1), 81-102.  
[https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attachedfiles/Liston\\_Love\\_and\\_Despair\\_in\\_Teaching.pdf](https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attachedfiles/Liston_Love_and_Despair_in_Teaching.pdf)
  
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 27-43.  
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927003.pdf>
  
- Meredith, C., Schaufeli, W., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2020). 'Burnout contagion' among teachers: A social network approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(2), 328-352.  
<https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/530.pdf>
  
- Milicic, N., y Aron, A. M. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar.  
[https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/28806/dpa\\_aron1.pdf](https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/28806/dpa_aron1.pdf)



- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de educación*, 340(1), 66-85.

[https://www.researchgate.net/profile/Lourdes\\_Mesa/publication/39218750\\_Profesoras\\_y\\_profesoras\\_en\\_un\\_mundo\\_cambiante\\_el\\_papel\\_clave\\_de\\_la\\_formacion\\_inicial/links/556d920f08aefcb861d814a9/Profesores-y-profesoras-en-un-mundo-cambiante-el-papel-clave-de-la-formacion-inicial.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lourdes_Mesa/publication/39218750_Profesoras_y_profesoras_en_un_mundo_cambiante_el_papel_clave_de_la_formacion_inicial/links/556d920f08aefcb861d814a9/Profesores-y-profesoras-en-un-mundo-cambiante-el-papel-clave-de-la-formacion-inicial.pdf)

- Nathanson, L., Rivers, S. E., Flynn, L. M., y Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent schools with RULER. *Emotion Review*, 8(4), 305-310.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1754073916650495>

- Palomera Martín, R., Briones Pérez, E., y Gómez Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio- emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/11169>

- Palomera Martín, R., Briones Pérez, E., y Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142-149.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103417300965>

- Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 145-153.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039102>

- Palomera Martín, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los

docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.

<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>

- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 3(2), 137-152.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439760701756946>

- Pena Garrido, M., y Extremera Pacheco, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement): *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2012, pp. 604-627

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dee5df67-95f4-4bc8-b5a9-3dc97b4a3519/re35927.pdf>

- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379

<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11539/11015>

- Pérez- Escoda, N. Alegre Roselló, A. y López Cassa, E. (2021) Validación y fiabilidad del cuestionario de desarrollo emocional en Adultos (CDE-A35). Versión postprint en *Educatio Siglo XXI*.

<http://www.ub.edu/grop/docs/versionPOSTPRINT-cde-A-35.pdf>

- Pérez Gómez, A. I. (coord.) (2010). Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria (Vol. 1). *Ministerio de Educación*.

- Pérez-González, J. C. (2017). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 523-546.

<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/viewFile/1285/1355>

- Pérez-González, J. C., y Pena Garrido, M. (2012). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (342), 32-35. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317>

- Pérez Juste, R. (2015). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, págs. 261-287

<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/45401>

- Prieto Ursúa, M., y Bermejo Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria, Volumen 22, n.º 1 - Págs. 45-73

<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/19773/Contexto%20laboral%20y%20malestar%20docente.pdf?sequence=1>

- Redorta, J., Obiols, M., y Alzina, R. B. (2011). *Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

- Rueda, P. M., & Filella Guiu, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/ Échange*, 2016, núm. 1, p. 212-219.

<https://core.ac.uk/download/pdf/75990728.pdf>

- Sánchez Delgado, Delgado, P. S. (2009). Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. *Avances en supervisión educativa*, (10).

<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/401>

- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164405282471>

- Seligman, M. E. (2002). *La auténtica felicidad*. Zeta.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002479>

- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Morata.

- Uchino, B. N., & Rook, K. S. (2020). "Emotions, relationships, health and illness into old age". *Maturitas*, 139, 42-48.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378512220302711>

- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas* (Vol. 15). Graó.

- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.

[csmh.uwo.ca/docs/publications/Vesely,%20Saklofske,%20and%20Nordstokke%202014.pdf](https://csmh.uwo.ca/docs/publications/Vesely,%20Saklofske,%20and%20Nordstokke%202014.pdf)

- Whitley, J., Smith, J. D., & Vaillancourt, T. (2013). Promoting mental health literacy among educators: Critical in school-based prevention and intervention. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 56-70.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0829573512468852>

